

*Thomas Kottowski und Malte Schophaus*

## **Polizeiliche Berufsrollenreflexion im Supervisionsdiskurs**

### **Zusammenfassung**

Der Artikel beleuchtet das Format und die theoretische Fundierung eines Moduls zur Berufsrollenreflexion im Polizeistudium an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW (HSPV NRW). Ziel des Moduls ist es, angehende Polizist\*innen zur professionellen Selbstreflexion zu befähigen. Das Modul basiert ursprünglich auf konstruktivistischen Ansätzen, Stufenmodellen der Reflexion und Methoden wie Kollegialer Beratung. Im Rahmen einer Kooperation zwischen der HSPV NRW in Bielefeld mit dem Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld wird hier die Berufsrollenreflexion in den wissenschaftlichen Diskurs zur Supervision eingeordnet. Ziel ist es, die theoretische Fundierung der Berufsrollenreflexion weiter zu vertiefen und für das Studienmodul fruchtbar zu machen. Es wird deutlich, dass Supervision dabei nicht nur der Handlungsoptimierung dient, sondern der kritischen Auseinandersetzung mit beruflichen Rollen im Spannungsfeld von Individuum, Polizeiorganisation und Öffentlichkeit.

### **1. Berufsrollenreflexion im Polizeistudium in Nordrhein-Westfalen**

Systematische Reflexion ist heute fester Bestandteil zahlreicher Berufsfelder. Organisationen setzen auf die Förderung von Reflexionsfähigkeit, um die Arbeitsqualität zu sichern, die Arbeitszufriedenheit zu erhöhen und die Gesundheit und Innovationsfähigkeit der Mitarbeitenden zu steigern. Systematische Reflexion findet sich insbesondere in sozialen Berufen, wo sie seit langem in der Ausbildung, Weiterbildung und Qualitätssicherung relevant ist. In der Ausbildung von Lehrer\*innen wird Reflexion gefördert, um Lehrer\*innen professionell auf ihren pädagogischen Umgang mit Schüler\*innen vorzubereiten. Sozialarbeiter\*innen reflektieren regelmäßig und systematisch angeleitet ihre Arbeit, um den professionellen Umgang mit ihren Klient\*innen zu sichern.

Im Polizeiberuf war Reflexion lange ein Nischenthema. Dabei hat der Beruf der Polizei viele inhaltliche Gemeinsamkeiten mit anderen helfenden Berufen, wie der Sozialarbeit (vgl. für frühe Kooperationskonzepte zwischen Polizei und Sozialarbeit Stüwe & Obermann 1998). Polizei und Sozialarbeit haben in weiten Bereichen sich überschneidende Zielgruppen und befassen sich mit sozialen Problemen und Konflikten von Individuen und Gruppen.

In jüngerer Vergangenheit werden der Begriff der Reflexion und seine Anwendung im Polizeivollzugsdienst zunehmend diskutiert (vgl. Behr 2004; Baumann 2012; Freitag 2015; Schophaus 2016; Völschow 2016; Freitag & Schophaus 2017; Weber & Schophaus 2019; Schophaus 2023; Freitag 2024; Lode 2025). In der Polizeiforschung wird bereits Anfang der 2000er Jahre auf die Notwendigkeit der Begleitung von Veränderungsprozessen bei der Polizei durch Supervision hingewiesen (Behr 2004). An der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen (HSPV)<sup>4</sup> wurde mit der Einführung eines Studienmoduls für Berufsrollenreflexion im Jahr 2012 ein Ort für systematische und regelmäßige Reflexion im Polizei-Bachelorstudiengang geschaffen. Die systematische Vermittlung von Reflexionskompetenz im Rahmen des Polizeistudiums in NRW war zu dem Zeitpunkt neu und ist in dieser Systematik weiterhin bundesweit einmalig. Seit der Einführung des Hochschulmoduls gibt es weitere Initiativen, um die systematische Reflexion auch über das Studium hinaus zu verlängern, etwa durch die Einführung von landesweiten Supervisionsangeboten, die unter dem Stichwort „Alltagsreflexion“ seit dem Jahr 2024 für alle Polizeiwachen in NRW angeboten werden (vgl. Hössel 2024).

Im vorliegenden Beitrag wird die Berufsrollenreflexion des Polizeistudiengangs an der HSPV NRW in den wissenschaftlichen Diskurs zur Supervision eingeordnet.

## **2. Überblick über das Modul – Ziele und Studienstruktur**

Im Studiengang Polizeivollzugsdienst (PVD) der HSPV NRW wird das Personal für den gehobenen Dienst der Polizei in Nordrhein-Westfalen ausgebildet.<sup>5</sup> Die Hochschule ist

---

<sup>4</sup> Ehemals Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW (FHöV).

<sup>5</sup> Vgl. Informationen zur Hochschule: <https://www.hspv.nrw.de>

an neun Studienorten über NRW verteilt. Derzeit beginnen etwa 3000 Studierende das PVD-Studium pro Jahr. Der Bachelor-Studiengang ist als duales Studium organisiert. Er ruht auf drei Säulen: Theorie, Training, Praxis.

Die Phasen dieser drei Säulen wechseln mehrfach über den dreijährigen Zeitraum des Studiums. In den Theoriephasen wird in der Hochschule die wissenschaftliche Grundlage gelegt. Das Curriculum ist ausgesprochen interdisziplinär und setzt sich aus Fächern der Rechtswissenschaft, der Polizeiwissenschaft / Kriminalistik und Kriminologie, Sozialwissenschaften (Psychologie, Soziologie, Politikwissenschaft) sowie Ethik zusammen. Darüber hinaus werden in Trainings sozialer Kompetenzen u.a. Kommunikations-, Präsentations-, und Konfliktlösungskompetenzen vermittelt. In der Trainingsphase werden in den Ausbildungsstätten des Landesamtes für Ausbildung, Fortbildung und Personalangelegenheiten der Polizei Nordrhein-Westfalen (LAFP) Trainings spezifischer polizeilicher Kompetenzen eingeübt. Hier reicht das Spektrum von Verteidigungstechniken bis zur Gesprächsführung in unterschiedlichen Einsatzsituationen.

Die Praxisphasen werden in den Behörden verbracht. Studierende nehmen am Streifen-dienst teil. Betreut wird die Praxisphase vor Ort jeweils von einer/m Tutor\*in.

Mit dem Studienjahr 2012 wurde das Modul „Berufsrollenreflexion“ neu eingeführt. Laut dem Manual Berufsrollenreflexion verfolgt das Modul folgende Ziele:

- „Klärung und Verinnerlichung eines professionellen Selbstverständnisses und einer beruflichen Identität.
- Übernahme einer professionellen Berufsrolle in ihren vielfältigen Dimensionen.
- Entwicklung psycho-edukativer, reflexiver und emotionaler Kompetenzen“ (Freitag et al. 2015: 7).

Das Modul besteht aus vier Modultagen von je acht Lehrveranstaltungsstunden. Der erste Tag findet im ersten Semester statt und führt in die Grundlagen der Selbstreflexion ein. „Die Studierenden entwickeln eine professionelle und tragfähige Grundhaltung zu ihren unterschiedlichen Aufgaben und wechselnden Rollen, sie verinnerlichen und reflektieren ein professionelles Selbstverständnis und ihre eigene, spezifische berufliche Identität“ (Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW 2012: 131).

Die drei weiteren Tage finden verteilt über den dreijährigen Studienverlauf jeweils nach einer Praktikumsphase statt. Der zweite Reflexionstag schließt an die erste Praxisphase an. Nach der zweiten Praxisphase finden der dritte und vierte Reflexionstag en bloc statt. Für die drei Reflexionstage nach den Praxisphasen werden die Gruppen geteilt, so dass die Reflexionsgruppen etwa sieben bis neun Personen umfassen. In diesen Reflexionsgruppen bringen die Studierenden Erfahrungen aus ihren Praktika ein, die dann in der Gruppe beraten werden. Dazu werden unterschiedliche Reflexionsmethoden eingesetzt, allen voran die Kollegiale Beratung (vgl. Tietze 2018).

Die Ausgestaltung der Inhalte und der Methodik obliegt den jeweiligen Dozent\*innen. Um eine gewisse Vereinheitlichung des Moduls innerhalb der dezentralen landesweiten Hochschule zu gewährleisten, geben neben der Modulbeschreibung<sup>6</sup> das bereits genannte Manual Berufsrollenreflexion sowie regelmäßige landesweite Fortbildungsangebote für Lehrende eine grundlegende Orientierung.

### **3. Theoretische Ausgangspunkte des Studienmoduls**

Das Studienmodul wurde zu Beginn als eklektizistisches Konzept entwickelt, das Anleihen aus unterschiedlichen Theorietraditionen und Reflexionsmethoden genommen hat. Grundlegende Annahmen entstammen konstruktivistischen Theorien. Das Konzept der Deutungsmuster wird in dem Modul oftmals als theoretische Grundlage der Reflexion eingeführt. Das Konzept rekurriert auf soziale Deutungsmuster, wie sie ursprünglich von Schütz (1974) vorgeschlagen und in unterschiedlichen Varianten etwa von Oevermann (2001) oder konstruktivistisch von Schroer (1997) weiterentwickelt wurden sowie auf subjektive Theorien, wie sie von Groeben & Scheele (2018) in der Psychologie nutzbar gemacht wurden.

Die Reflexionsprozesse orientieren sich an Stufenmodellen der Reflexion, wie sie zuerst Dewey (1910) aufgestellt hat (vgl. in Bezug auf die Berufsrollenreflexion in der Polizei Schophaus 2023). Dewey beschreibt Reflexion als eine Form der kognitiven Verarbeitung eines Ereignisses, das dem reflektierenden Individuum komplex, überraschend und

---

<sup>6</sup> Vgl. das Modulhandbuch: <https://www.hspv.nrw.de/studium/bachelorstudiengaenge/studienvorschriften-inhalte/pvd/aktuelle>

zunächst undurchsichtig erscheint. Ziel der Reflexion ist es, spontanes Handeln der Individuen mit Wissen zu füllen und für die handelnden Individuen erklärbar und kontrollierbar zu machen. Dewey (1910: 72ff.) definierte Reflexion als einen Prozess, der in mehrere Episoden aufgeteilt ist. Je mehr Episoden bewältigt werden, umso höher ist der Erkenntnisgewinn für das Individuum. Neuere Theorien stimmen weiterhin mit diesen grundlegenden Reflexionsstufen überein (vgl. Meizirow 1981; Schön 1987; Hatton & Smith 1995; Korthagen & Vasalos 2005; Evelein & Korthagen 2015): Stufe 1 umfasst bloßes Handeln, Stufe 2 beinhaltet erste oberflächliche Interpretationen der Situation, Stufe 3 enthält tiefgreifendere Interpretationen und die Beschreibung von Handlungsalternativen, Stufe 4 sammelt Hypothesen über Handlungszusammenhänge, Stufe 5 umfasst den Entwurf eines kompletten Handlungsplans, um die problembehaftete Situation zukünftig produktiver zu bearbeiten.

Über die genannten Stufen besteht weitgehend Konsens in der o.g. Reflexionsliteratur. Aktuellere Reflexionsmodelle bauen auf diesem Stufenmodell auf, differenzieren allerdings weitere Stufen. Wichtig sind dabei vor allem die Ergänzung einer Phase des Ausprobierens von zuvor reflektierten Lösungsideen sowie die darauffolgende Auswertung des Lösungsversuchs. Diese Erprobungsphasen werden etwa von Schön (1987) als „experimentation“ und von Korthagen & Vasalos (2005) als „trial“ beschrieben. Der Reflexionsprozess schließt nach Schön (1987) dann mit einer Phase der Handlungsreflexion („Reflection on Action“) ab.

Diese Phasen werden in der Berufsrollenreflexion weitgehend durchlaufen. Das Ausprobieren von Reflexionsergebnissen bleibt dabei allerdings die Ausnahme, da die Studienstruktur einen großen Abstand zwischen den Praxisphasen vorsieht. Nach der Reflexion eine Handlung vergehen also mehrere Monate bis zur nächsten Praxisphase, in der eine Handlungsalternative ausprobiert werden könnte. Für die Fallreflexion spielt die Methode der Kollegialen Beratung (vgl. Tietze 2018) eine zentrale Rolle.

Die Anwendung des Moduls an neun Studienorten der HSPV in ganz NRW und die Lehre des Moduls durch eine sehr hohe Anzahl von hauptamtlich und nebenamtlich Lehrenden mit unterschiedlichen Qualifikationen hat – auch unter der Prämisse der Freiheit der Lehre – in der Entwicklungsphase des Moduls keine engere und dezidiertere theoretische Festlegung nahegelegt.

Am HSPV-Hochschulstandort in Bielefeld wurde eine Kooperation mit dem Masterstudiengang „Supervision & Beratung“ der Universität Bielefeld<sup>7</sup> geschlossen. Seit mehreren Jahren führen u.a. Absolvent\*innen des Masterstudiengangs die Berufsrollenreflexionen als Lehrbeauftragte der HSPV NRW durch. Der Studiengang ist theoriegeleitet ausgerichtet und verbindet sozialwissenschaftliche, psychoanalytische sowie institutionentheoretische Perspektiven zu einem reflektiven Supervisionsverständnis. Dabei stehen unter anderem Rollentheorien, gruppensdynamische und interaktionistische Konzepte sowie die Analyse institutioneller Konflikte in der Tradition Foucaults im Zentrum (Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft 2024). Im Folgenden werden wir daher die Berufsrollenreflexion im Lichte dieses Supervisionsverständnisses betrachten. Ziel ist es, die theoretische Fundierung der Berufsrollenreflexion weiter zu vertiefen und für das Studienmodul fruchtbar zu machen.

## **4. Berufsrollenansatz und theoretische Rahmung**

### **4.1. Rahmenbedingungen: Reflexion in bürokratischen Organisationen**

Die Reflexion der eigenen beruflichen Rolle stellt eine zentrale Herausforderung in der Ausbildung von Polizeistudierenden dar. Vor dem Hintergrund dieser Anforderung bedarf es eines fundierten supervisionswissenschaftlichen Bezugsrahmens, der verdeutlicht, wie berufliche Selbstreflexion im institutionellen Zusammenhang theoriegeleitet unterstützt und begleitet werden kann.

Supervision wird im Kontext reflexiver Professionalisierung als eigenständige Theorie- und Praxisform verstanden, die sich gemäß dem Professionsverständnis von Ulrich Oevermann „zwischen einer therapeutischen und einer normativen Profession“ verorten lässt (Gröning 2013: 11). Diese Verortung bildet die Grundlage für ein professionelles Verständnis von Supervision als reflexive Institution (vgl. dies. 2013: 12).

---

<sup>7</sup> Der Masterstudiengang Supervision und Beratung an der Universität Bielefeld wurde von Prof. Dr. Katharina Gröning gegründet und geleitet. Seit Ende 2024 wurde der Masterstudiengang an die Fließner Fachhochschule in Düsseldorf verlegt.

In Anlehnung an Oevermanns professionssoziologisches Modell lassen sich drei zentrale Aufgaben reflexiver Supervision bestimmen: „Wahrheitsbeschaffung durch wissenschaftliches Arbeiten, normative Konsensbeschaffung und Therapiebeschaffung im Sinne der Förderung handlungsfähiger Subjekte“ (ebd.). Diese Funktionen wurden von Gerd Leuschner zu einem integrativen Ansatz verbunden, der Supervision als „reflexive Institution“ versteht, die subjektive Erlebnisse mit gesellschaftlicher Strukturreflexion verbindet (ebd.).

Reflexive Supervision wird in Abgrenzung zu instrumentellen oder funktionalistischen Beratungsmodellen als „angewandte kritische Sozialwissenschaft“ beschrieben (dies. 2013: 27) die „Elemente sozialwissenschaftlicher Psychoanalyse, Gruppenanalyse und ausgewählten Ansätzen [...] in der Tradition Bourdieus“ integriert (ebd.). In dieser Konzeption steht weniger die Anpassung an bestehende Verhältnisse im Zentrum, sondern vielmehr die „Aufklärung der gesellschaftlichen Produktion von Unbewusstheit“ (dies. 2013: 160), verstanden als tiefenhermeneutische Verknüpfung von psychischen und sozialen Sinnstrukturen.

Supervision schafft auf dieser Grundlage einen Raum, „in dem verhandelt und Interessen offen besprochen werden sollen“ (ebd.). Dabei wird die Orientierung nicht primär durch funktionale Effizienzerwartungen bestimmt, sondern – wie bei Gröning dargestellt – durch das Modell der „praktischen Fairness“, das auf die von Kohlberg entwickelte Konzeption der Just Community verweist, sowie durch eine ethisch fundierte Auseinandersetzung im Sinne von Rede und Gegenrede (ebd.). Die psychoanalytische Fundierung verengt sich hierbei keineswegs auf individualpsychologische Aspekte, sondern wird im Zusammenhang ihrer gesellschaftstheoretischen Tragweite entfaltet: „Die Verbindung von sozialem und unbewusstem Sinn bleibt der Königsweg der reflexiven Supervision“ (ebd.).

Vor dem Hintergrund wird professionelles Handeln in spezifischer Weise konzipiert: Dieses erscheint weniger als Ausdruck isolierter individueller Fähigkeiten, sondern vielmehr als Ergebnis eines komplexen Wechselspiels zwischen Person, Organisation und Gesellschaft. Insbesondere die psychoanalytisch geprägte reflexive Supervision zielt dabei auf die „Bewusstwerdung unbewusster Persönlichkeitsanteile, das Verstehen von

Übertragungen, Machtanalyse, Aufklärung der Dynamiken struktureller Gewalt, Verstehen von unbewussten Vorgängen in Gruppen, Massen und Institutionen, Aufklärung der Sozialgefühle Scham und Angst“ (dies. 2013: 116).

Wie sich diese theoretischen Überlegungen in konkreten Ausbildungskontexten umsetzen lassen, zeigt ein Beitrag von Regina Heimann (2023), die am Beispiel der praxisintegrierten Ausbildung an einer Fachschule für Sozialwesen darlegt, welche Bedeutung reflexiver Supervision für die professionelle Entwicklung angehender Fachkräfte zukommen kann. In diesem Kontext fungiert Supervision als „non-formeller Lernort“ (Witte, zit. n. Heimann 2023: 38), in dem Reflexivität als zentrale Voraussetzung für professionelle Identitätsbildung und Rollenklarheit gefördert wird. Heimann betont in diesem Zusammenhang die Berufsrollenreflexion als zentrales Moment von Ausbildungssupervision. Sie ermöglicht nicht nur die Bearbeitung individueller Praxiserfahrungen, sondern auch die Reflexion struktureller Widersprüche innerhalb des Ausbildungsfeldes. Berufsrollenreflexion wird dabei als ein Raum beschrieben, in dem habitualisierte Deutungsmuster im Licht professioneller Anforderungen kritisch befragt und neue Orientierungen im Umgang mit Rollenkonflikten entwickelt werden können. Der angestoßene reflexive Lernprozess zielt nicht nur auf biographische Selbstreflexion, sondern auf eine systematische und methodisch fundierte Auseinandersetzung mit dem professionellen Selbst, das sich im Spannungsfeld institutioneller, sozialer und persönlicher Anforderungen herausbildet (vgl. Heimann 2023: 35-56).

Reflexivität als eine Form der Erkenntnis, „die das soziale und intellektuelle Unbewusste aufspüren will“... [umfasst dabei auch] „die Kontrolle von Übertragung und Projektion“ (Gröning 2012: 5), so dass diesen Prozessen in der Analyse unbewusster Dynamiken innerhalb beruflicher Rollenbeziehungen eine maßgebliche Bedeutung zukommt. Mechanismen der Übertragung und Gegenübertragung wirken unbewusst in aktuelle Interaktionen hinein, indem sie frühere Beziehungsmuster und emotionale Erfahrungen reaktivieren (vgl. Holderegger 2014: 35). In diesem Zusammenhang kommt nicht zuletzt solchen Übertragungsprozessen eine besondere Relevanz zu, die im beruflichen Kontext als an die Rolle gebundene Abwehrmechanismen auftreten und innerhalb institutioneller Strukturen in Form institutionalisierter und institutioneller Abwehr wirksam werden (vgl. Gröning, 2013: 138).

Während psychoanalytisch fundierte Supervision vor allem innerpsychische und gruppendynamische Dimensionen fokussiert, hebt Schophaus (2017) darüber hinaus die Bedeutung individueller Reflexionsfähigkeit für organisationale Veränderungsprozesse hervor. Insbesondere in hierarchisch strukturierten Organisationen wie der Polizei kann sie dazu beitragen, eine dialogische Haltung zu fördern, die starre Denkmuster sowie Rollenkonflikte kritisch hinterfragt. Dies ermöglicht nicht nur persönliche Weiterentwicklung, sondern schafft zugleich Räume für kollektives Lernen innerhalb der Organisation. Auf diese Weise leistet Reflexion einen Beitrag zur Transformation bestehender Normen und Werte und unterstützt die Professionalisierung polizeilichen Handelns (vgl. ders. 2017: 147-149).

Dem gegenüber steht die Praxis in vielen öffentlichen Organisationen – insbesondere der Polizei –, in denen Reflexionsarbeit strukturell erschwert bleibt. Behr (2004) zufolge besteht hier weiterhin eine grundsätzliche Distanz zur Reflexions- und Beziehungsarbeit. Dies gilt vor allem für die Polizei als bürokratische Institution (vgl. Behr 2004: 44). Im Gegensatz zu anderen Berufsgruppen, in denen existentielle Fragen wie Krankheit, Schuld oder Tod eine große Rolle spielen und die traditionell über Reflexionsräume verfügen, um mit diesen Herausforderungen professionell umzugehen, folgt die bürokratische Organisation der Polizei einer anderen Logik. Als Trägerin des staatlichen Gewaltmonopols ist sie primär auf Regelbefolgung und die Durchsetzung des Rechts ausgerichtet, nicht jedoch auf die Bearbeitung der damit verbundenen sozialen und psychischen Konflikte (vgl. ders. 2004: 46f.).

Diese institutionelle Struktur der Polizei führt zu einer besonderen Form der Komplexitätsreduktion. Polizeibedienstete müssen in erster Linie eindeutige, rechtlich abgesicherte Entscheidungen treffen und dabei bestehende Vorschriften sowie Verfahrensweisen einhalten (ders. 2004: 48). Dies, so Behr (2004: 47), hat wiederum zur Folge, dass Reflexions- und Beziehungsarbeit in der Polizei strukturell unterentwickelt bleibt, da die Organisation primär darauf ausgelegt ist, Handlungsfähigkeit und Kontrolle sicherzustellen.

Die besonderen beruflichen Belastungen polizeilicher Arbeit lassen sich jedoch nicht allein durch psychologische oder seelsorgerische Unterstützung bewältigen. Vielmehr er-

fordert diese eine frühzeitige und strukturierte Beschäftigung mit beruflichen Herausforderungen, wie sie mit den Studierenden an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung gezielt gefördert wird (vgl. ders. 2004: 44).

#### **4.2. Der Berufsrollenansatz: Ein Format beruflicher Supervision**

Die Supervision ist historisch als Instrument der beruflichen Reflexion entstanden und hat sich durch verschiedene theoretische Einflüsse, wie die Psychoanalyse und die Sozialtheorie, weiterentwickelt. Dabei werden sowohl individuelle Handlungsweisen als auch die organisationalen Rahmenbedingungen in den Blick genommen, um die Heranbildung professioneller Kompetenzen zu fördern (vgl. Gröning 2012: 12-26).

Dementsprechend weist Freitag (2017a) darauf hin, dass die Berufsrollenreflexion aufgrund ihrer Einbettung in die polizeiliche Ausbildung besondere Anforderungen an eine reflexive Supervision stellt. Er argumentiert, dass Reflexion nicht nur die individuelle Entwicklung der Studierenden fördert, sondern ebenfalls dazu beiträgt, eine ethisch-reflexive Haltung innerhalb des hierarchischen Systems der Polizei auszubilden. Dabei betont er die Notwendigkeit, ethische Fragestellungen systematisch in die Supervisionsprozesse zu integrieren, um den angehenden Polizeibeamt\*innen eine kritische Auseinandersetzung mit beruflichen Dilemmata zu ermöglichen. Der Berufsrollenansatz wird dabei als eigenständiger Reflexionsmodus betrachtet, indem er sowohl die individuelle Handlungsebene als auch die organisationale und ethische Dimension des beruflichen Handelns einbezieht (vgl. ders. 2017b: 43-52).

Während ethischen Fragestellungen ebenso in traditionellen Supervisionsformaten eine wichtige Bedeutung zukommt, unterscheidet sich die Berufsrollenreflexion insbesondere in ihrer strukturellen Einbindung. Klassische Supervision ist in der Regel prozesshaft angelegt und ermöglicht eine längerfristige Begleitung, demgegenüber ist die Berufsrollenreflexion durch die curriculare Struktur der Hochschule auf punktuelle Reflexionsphasen beschränkt.

Diese Form der Einbindung wirkt sich zudem auf die methodische Gestaltung aus. Freitag (2017a) beschreibt sie als eine charakteristische Form der Ausbildungssupervision, die Elemente der Fachberatung sowie der Supervision und Weiterbildung integriert. Dabei

wird das Setting durch die Ausbildungsinstitution vorgegeben – ein weiterer signifikanter Unterschied zum klassischen Supervisionsformat, in dem das Setting in der Regel im Dialog zwischen Supervisor und Supervisanden ausgehandelt wird (Freitag 2017b: 51-52). Aufgrund ihrer spezifischen Ausgestaltung und methodischen Anlage lässt sich die Berufsrollenreflexion als ein Format beschreiben, das sich zwischen Ausbildungs- und Fall-supervision verorten lässt. In ihrer Verbindung von rollenbezogener Selbstreflexion und fallnaher Praxisbearbeitung entspricht sie dabei in besonderer Weise den Anforderungen des polizeilichen Ausbildungskontexts.

### **4.3. Zur Bedeutung der Supervision in der polizeilichen Ausbildung**

Die Polizeiarbeit ist durch eine Fülle von Herausforderungen gekennzeichnet, die sowohl aus den beruflichen Anforderungen als auch aus gesellschaftlichen Erwartungen resultieren. Diese Herausforderungen manifestieren sich vor allem im Spannungsfeld zwischen der staatlichen Ordnungsfunktion und der sozialen Dienstleistungsrolle, die Polizistinnen und Polizisten übernehmen müssen.

Feltes (2011) betont, dass die Rolle der Polizei historisch und bis heute zwischen einem ‚Machtinstrument des Staates‘ und einer ‚Dienstleistungsagentur der Bürger‘ verankert ist. Diese Doppelrolle veranschaulicht, dass die Polizei nicht nur für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Sicherheit zuständig ist, sondern zugleich auf soziale Problemlagen reagieren muss (vgl. ders. 2011: 1349f.).

Für viele Bürgerinnen und Bürger fungiert die Polizei dabei als unspezifische Hilfeinstitution, die 24 Stunden erreichbar ist und eine Vielzahl sozialer Dienstleistungen anbietet. Hierzu zählen Einsätze bei Nachbarschaftsstreitigkeiten, Ruhestörungen oder die Unterstützung hilfloser Personen. In dieser Funktion wird die Polizei regelmäßig als erste Anlaufstelle für soziale Problemsituationen wahrgenommen (vgl. ebd.).

Dieser Aspekt der polizeilichen Arbeit verdeutlicht die soziale Verantwortung der Institution und betont gleichzeitig die Notwendigkeit, soziale Kompetenzen in die Ausbildungspraxis der Polizeiarbeit zu integrieren.

Um der Doppelrolle der Polizei als Ordnungsinstanz und Dienstleisterin gerecht zu werden, ist neben institutionellen Strukturen und Ausbildungsinhalten ein tiefergehendes

Verständnis für die zugrunde liegenden gesellschaftlichen Erwartungen und Zuschreibungen entscheidend. Diese zeigen sich sowohl in konkreten beruflichen Anforderungen als auch in Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen, durch die die Polizei immer wieder zur Projektionsfläche für gesellschaftliche Idealisierungen oder Feindbilder wird.

Angesichts dessen stellt die Wahrnehmung polizeilicher Autorität durch die Bevölkerung einen weiteren wichtigen Gesichtspunkt dar (vgl. Weber & Schophaus 2024). Studierende berichten aus ihrem Alltag von Begegnungen, in denen sie von Bürger\*innen entweder als übermächtige Schutzinstanz oder als potenzielle Bedrohung wahrgenommen werden. Derartige Übertragungen prägen die Interaktionen zwischen Polizei und Bevölkerung und beeinflussen zugleich die berufliche Identitätsentwicklung der Studierenden.

Neben diesen externen Projektionen auf die Polizei spielen auch interne Hierarchien eine entscheidende Rolle für die berufliche Identitätsentwicklung (vgl. Freitag 2017a: 19). Die hierarchischen Strukturen innerhalb der Institution können sich dabei prägend auf das berufliche Selbstverständnis der Studierenden auswirken. In den Erfahrungsberichten der Studierenden zeigen sich wiederholt Situationen, in denen Vorgesetzte oder Kolleginnen *entweder stark idealisiert oder deutlich abgewertet wahrgenommen werden. Solche Wahrnehmungen lassen sich – im Sinne psychoanalytischer Deutungsmuster – als Hinweise auf Übertragungsprozesse verstehen, bei denen unbewusste Beziehungserfahrungen auf aktuelle berufliche Interaktionen projiziert werden. So berichten einzelne Studierende beispielsweise davon, dass bestimmte Führungspersonen als uneingeschränkt kompetent, gerecht und beschützend erlebt werden, während anderen Kolleginnen durchweg Misstrauen entgegengebracht wird – unabhängig von konkretem Verhalten oder sachlichen Anlässen. Die affektive Aufladung dieser Zuschreibungen deutet darauf hin, dass nicht ausschließlich die beobachtbare berufliche Rolle bewertet wird, sondern unbewusste Erwartungen und frühere Beziehungserfahrungen in die gegenwärtige Situation hineinwirken. Diese von den Studierenden wahrgenommenen Dynamiken begünstigen eine unreflektierte Übernahme bestehender Machtverhältnisse und fördern das Einfügen in institutionelle Abhängigkeitsstrukturen, ohne dass diese kritisch hinterfragt würden.*

#### **4.4. Ausbildungssupervision: Methodik, Inhalte und Herausforderungen**

Der Aufbau und die inhaltliche Struktur des Moduls zur Berufsrollenreflexion sowie die curriculare Einbettung der verschiedenen Reflexionsphasen wurden im vorangegangenen Abschnitt bereits ausführlich dargestellt. Im Folgenden soll daher – aus supervisorischer Perspektive – der Blick auf typische Herausforderungen, gruppenspannende Spannungen und psychodynamische Prozesse innerhalb der Ausbildungssupervision gerichtet werden.

*Am Anfang der Prozesse stehen der Umgang mit Kolleg\*innen, das Verhältnis zu Tutor\*innen und Dienstvorgesetzten, das Einfinden in die eigene berufliche Rolle sowie erste Erfahrungen im direkten Kontakt mit Bürger\*innen im Zentrum der Reflexion. Darüber hinaus werden herausfordernde oder emotional belastende Situationen thematisiert, die in Form von Fallbeschreibungen in den Reflexionsprozess eingebracht werden.*

Ein weiterer Fokus der Supervision ergibt sich aus dem von Freitag (2017a: 19) beschriebenen Spannungsfeld zwischen den hierarchischen Strukturen der Organisation und der eigenverantwortlichen Entscheidungsfindung der zukünftigen Beamtinnen und Beamten. Während die Hierarchie zunächst klare Vorgaben und Strukturen bietet, erfordert der Polizeialltag, insbesondere in einem fortgeschrittenen Stadium der Ausbildung, auch eigenständiges Handeln in komplexen und dynamischen Einsatzlagen. Diese doppelte Anforderung kann zu inneren Konflikten führen, insbesondere, wenn getroffene Entscheidungen im Widerspruch zu den organisationalen Vorgaben oder den persönlichen Überzeugungen der Anwärter\*innen stehen.

Eine der großen Herausforderungen in der Supervision besteht somit darin, dass die Studierenden einen Rollenwechsel vollziehen. Anstelle von rationalem polizeilichem Handeln sollen sie ihre eigenen Handlungsmuster reflektieren und infrage stellen lassen.

Dieser Perspektivwechsel erfordert eine Auseinandersetzung mit Unsicherheiten und Ambivalenzen, die in der polizeilichen Berufskultur jedoch vielmals tabuisiert sind. Behr (2004) erläutert vor diesem Hintergrund, dass Schwäche, Ohnmacht oder Versagensangst innerhalb der Polizeikultur keinen institutionellen Ausdruck finden und stattdessen individuell verarbeitet werden müssen, was dazu führt, dass emotionale Verarbeitung vermehrt in inoffiziellen und informellen Räumen, nicht aber in institutionellen Reflexionsformaten stattfindet (vgl. ders. 2004: 48f.).

Infolgedessen bleiben emotionale Beanspruchungen, die durch außergewöhnliche Einsätze entstehen, in vielen Fällen unausgesprochen. Studierende berichten, dass der Umgang mit diesen Erlebnissen oft durch Humor oder eine sachliche Distanz kompensiert wird. Dies vermittelt den Eindruck, dass die Verarbeitung emotionaler Ereignisse nicht Teil der professionellen Praxis ist. Ein zentraler Aspekt, der zur Stabilisierung dieser Dynamik beiträgt, ist der in der polizeilichen Berufskultur verankerte Gruppenzusammenhalt, der offene Gespräche über persönliche Belastungen erschwert. Schophaus (2017: 142) verweist in diesem Zusammenhang auf Parallelen zur sogenannten „culture of silence“, also einer Schweigekultur, in der bestimmte Schwierigkeiten institutionell tabuisiert bleiben (vgl. Fook & Askeland 2007: 9ff.).

Eng damit verbunden ist das in der Polizeikultur wirksame Bild traditioneller Männlichkeit, das auf Selbstbeherrschung, Durchsetzungsfähigkeit und das Vermeiden offener Schwäche abzielt. Persönliche Belastungen und psychische Herausforderungen werden vor diesem Hintergrund nur selten thematisiert. Zwar finden nach belastenden Einsätzen informelle Nachbesprechungen statt, diese konzentrieren sich jedoch vorrangig auf kognitive Aspekte. Eine systematische Reflexion, die emotionale und handlungsbezogene Dimensionen einbezieht, bleibt hingegen weitgehend aus (vgl. Schophaus, 2017: 143).

Darüber hinaus beeinflusst das Verständnis von Vertrauen die Kommunikations- und Reflexionskultur innerhalb der Polizei. Während in der Supervision Vertrauen als Voraussetzung für Offenheit gilt, dominiert im beruflichen Alltag häufig ein ausgeprägtes Misstrauen. Polizist\*innen werden darauf trainiert, Verdachtsmomente zu erkennen und ihre Umgebung kritisch zu beobachten, wodurch eine Kultur des Argwohns und der Distanzierung gefördert wird (vgl. Behr 2004: 49). Diese Mentalität erschwert es, sich in einem Supervisionssetting auf einen offenen Reflexionsprozess einzulassen, da die dort geforderte Selbstbefragung als potenzielle Schwächung der eigenen Position wahrgenommen werden kann.

Vor diesem Hintergrund kommt der Beziehungsgestaltung in den Ausbildungssupervisionen eine elementare Bedeutung zu, indem Offenheit, Vertrauen und Reflexionsbereitschaft aktiv gefördert werden. Die Qualität dieser Beziehung bildet die Grundlage für eine tragfähige Zusammenarbeit zwischen den Studierenden und dem/r Supervisor\*in und fördert eine reflektierte Auseinandersetzung mit beruflichen Herausforderungen.

Gerhard Leuschner (1988) beschreibt die supervisorische Beziehung als ein Spannungsfeld zwischen Nähe und Distanz sowie zwischen Autonomie und Abgrenzung (vgl. Leuschner 2020: 1). Diese Dynamik gewinnt insbesondere in hierarchisch strukturierten Organisationen wie der Polizei an Relevanz, weil klare Rollenerwartungen und disziplinarische Vorgaben das berufliche Handeln kennzeichnen.

Katharina Gröning (2013) hebt in Bezug auf den Beziehungsaufbau in der Supervision hervor, dass insbesondere zu Beginn eines Supervisionsprozesses Fremdheitsgefühle und Anfangsübertragungen die Reflexion erschweren können. Affektregressionen verhindern mitunter, dass sich Supervisand\*innen offen in den Austausch mit dem Supervisor\*in begeben (vgl. Gröning 2013: 148). Dies zeigt, dass der Beziehungsaufbau nicht nur eine strukturelle Rahmung erfordert, sondern auch eine sensible Begleitung, um Vertrauen, Anerkennung und Selbstreflexion schrittweise zu ermöglichen.

Diese von Katharina Gröning beschriebene Dynamik zeigte sich vor allem bei den ersten Begegnungen mit den Studierenden<sup>8</sup>. Auf die Frage, welche Erwartungen sie mit dem Modul Berufsrollenreflexion verbinden, äußerte ein Student die Vorstellung, dass er möglichst nahtlos in die Hierarchie der Polizei eingegliedert werden solle. Eine Studentin ging hingegen davon aus, dass es sich um eine Art Gesprächstherapie handele, wobei ihre verschränkten Arme und ihre distanzierte Haltung erkennen ließen, dass sie noch nicht sicher war, ob sie überhaupt an der Supervision teilnehmen wolle. Ein weiterer Student wiederum erwartete konkrete Hinweise darauf, wie er seine Aufgaben in der Praxis effizienter bewältigen könne. Diese unterschiedlichen Erwartungen verdeutlichen die Bandbreite an Übertragungsdynamiken, die innerhalb der Supervision gerade zu Beginn auftreten können.

Die supervisorische Herausforderung besteht darin, diese Übertragungen aufzugreifen sowie die aufkommenden Affekte zunächst zu beruhigen und anschließend zu kanalisieren (vgl. ebd.). Dies setzt ein Verständnis für die zugrunde liegenden Prozesse und Mechanismen voraus, wobei hier die Überlegungen Wilfred Bions (1990) zur Theorie des Denkens die konzeptionelle Grundlage bietet. Bions Konzept des Containments beschreibt

---

<sup>8</sup> Im Folgenden wird auf einzelne Erfahrungen und Äußerungen aus der Ausbildungssupervision im Modul Berufsrollenreflexion Bezug genommen. Die Fallbeispiele dienen der Veranschaulichung typischer supervisorischer Ausgangslagen und wurden im Rahmen von Gruppenprozessen an der HSPV NRW gewonnen.

die Verarbeitung affektiver Spannungen durch eine vermittelnde Instanz, die unstrukturierte emotionale Zustände aufnimmt, ordnet und in eine verstehbare Form zurückführt (vgl. Bion 1990). Ursprünglich entwickelte Bion dieses Modell anhand der Mutter-Kind-Interaktion, übertrug es jedoch später auf Gruppenprozesse (vgl. Gröning 2013: 63f.). In der Supervision übernimmt der Supervisor oder die Supervisorin eine vergleichbare Funktion, indem sie unausgesprochene Affekte der Teilnehmenden aufgreifen, reflektieren und in symbolisierbarer Form zurückspiegeln. Dadurch wird es den Supervisand\*innen ermöglicht, emotionale Erfahrungen zu verarbeiten und in einen reflektierten Denkprozess zu überführen.

In diesem Zusammenhang spricht Katharina Gröning (2013: 64) von der Rolle des Supervisors\*in als eine Art „Umweltmutter“, die die unstrukturierten affektiven Reaktionen der Gruppe aufnimmt und sie in verarbeitbare Reflexionsprozesse überführt.

Die Aufnahme und Verarbeitung dieser Affekte stellt somit eine wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Begleitung der Studierenden im Rahmen ihrer beruflichen Entwicklung dar.

Die Rolle des Supervisor\*in als strukturierendes und haltendes Gegenüber zeigt sich insbesondere in der Arbeit mit angehenden Polizeibeamt\*innen, die sich noch in der frühen Phase ihrer beruflichen Sozialisation befinden. Gerade zu Beginn der Ausbildungssupervision bestehen häufig Vorbehalte darüber, inwieweit Reflexion im polizeilichen Kontext zulässig oder gar erwünscht ist. Wie bereits dargelegt (vgl. Behr 2004: 46f.), bleibt die institutionelle Reflexion in der Polizei eine Herausforderung, da sie mit tradierten Denkmustern und organisationalen Strukturen kollidiert. Während erfahrene Polizeibeamt\*innen sich in der Regel bereits mit den hierarchischen Erwartungen arrangiert haben, stehen Polizeianwärter\*innen vor der Aufgabe, ihre professionelle Identität zwischen den Anforderungen der Organisation und den Erfordernissen einer reflexiven Berufspraxis auszubalancieren.

Supervision bietet in diesem Spannungsfeld einen geschützten Reflexionsraum, der es ermöglicht, sich mit widersprüchlichen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen. Während der polizeiliche Alltag darauf ausgerichtet ist, rasche Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen und klare Handlungsanweisungen zu befolgen, erfordert Supervision

die Fähigkeit zur Selbstbefragung und kritischen Reflexion. Diese Diskrepanz wird besonders in den ersten Praxiserfahrungen deutlich, wenn Studierende erleben, dass idealisierte Erwartungen an die Berufsrolle und tatsächliche Handlungsspielräume nicht immer übereinstimmen.

## **5. Praxisbezogene Themenfelder der Supervisionsprozesse**

Nachdem die theoretischen Grundlagen sowie die Bedeutung der Berufsrollenreflexion für die polizeiliche Ausbildung dargelegt wurden, widmet sich der folgende Abschnitt den konkreten Erfahrungsfeldern aus den Gruppenprozessen. Diese spiegeln die Herausforderungen wider, mit denen Studierende im Verlauf ihrer Ausbildung konfrontiert werden und zeigen auf, welche Themen in der Reflexion überwiegend zur Sprache kommen. Während die Reflexion im frühen Studienverlauf zunächst theoriegeleitet erfolgt, ermöglichen die Gruppenprozesse eine weitergehende Betrachtung realer Einsatz- und Ausbildungserfahrungen. Hierbei stehen vor allem Spannungen zwischen den idealisierten Vorstellungen über die polizeiliche Berufsrolle und den realen Bedingungen des Einsatzalltags im Mittelpunkt. Während im hochschulischen Teil der Ausbildung theoretische Modelle und klare rechtliche Handlungsmaximen vermittelt werden, sind die Studierenden in der Praxis oft mit komplexen, dynamischen und nicht immer vorhersehbaren Situationen konfrontiert.

Die nachfolgend dargestellten Schwerpunkte zeigen auf, welche Fragen und Themenkomplexe diskutiert werden und welche Aspekte der beruflichen Identitätsbildung, Kommunikation und psychischen Belastung dabei eine übergeordnete Rolle spielen.

### ***Themenfeld: Berufsbild und Identitätskonflikte***

Der Übergang von der hochschulischen Ausbildung in die polizeiliche Praxis fordert von den Studierenden eine Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Identität. Neben fachlichen Anforderungen müssen sie ihren Platz innerhalb der Organisation finden und sich mit bestehenden Strukturen, Erwartungen und informellen Regeln auseinandersetzen. Besonders die Diskrepanz zwischen den in der Ausbildung vermittelten Standards und den

tatsächlichen Abläufen im Berufsalltag kann zu Unsicherheiten in der beruflichen Identitätsbildung führen.

Themen, die die Studierenden in diesem Zusammenhang in den Prozess einbringen:

- Schwierigkeiten bei der Integration in bestehende polizeiliche Strukturen und Abläufe
- Die Beziehung der Studierenden zum Mentor (Tutor) als zentrale Bezugsperson
- Umgang mit Widersprüchen zwischen Ausbildungsstandards und etablierten Routinen in der Praxis
- Hierarchien und Altersunterschiede als Generationsthema und Herausforderung für die Zusammenarbeit

### ***Themenfeld: Kommunikation und Konfliktbewältigung***

Die Kommunikation im Berufsalltag der Polizei stellt hohe Erwartungen an die Studierenden. Während in der Ausbildung klare Kommunikationsregeln vermittelt werden, sind sie in der Praxis vermehrt mit Situationen konfrontiert, in denen sie zwischen Durchsetzungsfähigkeit und Deeskalation abwägen müssen. Herausfordernd dabei sind neben verbalen Angriffen auch respektlose Verhaltensweisen seitens der Bürger\*innen, die das berufliche Selbstverständnis infrage stellen.

Herausforderungen und Fragestellungen, die von den Studierenden eingebracht werden:

- Interaktion mit Vorgesetzten in konfliktbelasteten Situationen
- Strategien zur Bewältigung von grenzüberschreitendem Verhalten und verbalen Angriffen während polizeilicher Einsätze
- Interaktionen zwischen Polizeianwärter\*innen mit *Migrationshintergrund* und Bürgerinnen – Herausforderungen und Erwartungen
- Professioneller Umgang mit Nähe und Distanz im interkulturellen Kontext

### ***Themenfeld: Außergewöhnliche Belastungen und Extremsituationen***

Der Umgang mit psychisch belastenden Einsätzen gehört zum Berufsalltag der Polizei und stellt für viele Studierende eine der größten Herausforderungen dar. Situationen, in denen sie mit **menschlichem Schmerz, körperlicher oder psychischer Aggression** oder **dem Sterben von Menschen** konfrontiert werden, erfordern nicht nur professionelles Handeln, sondern überdies Strategien zur emotionalen Verarbeitung.

### **Vor diesem Hintergrund stehen folgende Aspekte im Fokus der Reflexion:**

- Auseinandersetzung mit Leid, Tod, Gewalt im Einsatzalltag
- Belastungen durch Bedrohungen sowie unvorhersehbare oder herausfordernde Einsatzsituationen
- Auseinandersetzung mit der eigenen Gewaltbereitschaft und den damit verbundenen Handlungsoptionen
- Spannungsfeld zwischen Machtausübung und Ohnmacht im polizeilichen Handeln
- Ethische Dilemmata im Umgang mit Tätern schwerer Straftaten
- Psychische Beanspruchung durch den Kontakt mit Angehörigen von Verunfallten oder Verstorbenen

### ***Weitere Themenfelder, die von den Studierenden häufig eingebracht wurden:***

- Entscheidungswege innerhalb der Polizei: Bedeutung hierarchischer Abläufe für dienstliche Entscheidungen, Einfluss informeller Strukturen auf den Berufsalltag
- Resilienz und psychische Widerstandsfähigkeit: Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien
- Öffentliche Wahrnehmung und mediale Darstellung: Reflexion gesellschaftlicher Erwartungen
- Kritik an polizeilichem Handeln und deren Auswirkungen auf das berufliche Selbstverständnis.

## 6. Fazit

Die vorliegende Darstellung hat das Modul der Berufsrollenreflexion an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW im Kontext supervisionstheoretischer Überlegungen verortet und dessen Besonderheiten im polizeilichen Ausbildungssystem herausgearbeitet. Im Zentrum stehen dabei die strukturellen Bedingungen reflexiver Prozesse in hierarchisch geprägten Organisationen, typische Dynamiken in der Beziehungsgestaltung zwischen Studierenden und Supervisor\*in sowie die Herausforderungen, die sich aus institutionellen Spannungen und kulturellen Leitbildern ergeben. Deutlich wurde, dass Supervision in diesem Kontext sowohl individuelle als auch organisationale Spannungsverhältnisse sichtbar machen und produktiv begleiten kann – insbesondere dort, wo Ambivalenzen zwischen Rollenanforderungen, Affekten und institutionellen Erwartungen aufeinandertreffen. Die Bearbeitung dieses Spannungsverhältnisses ist in einer Organisation wie der Polizei, die unter besonderer öffentlicher Beobachtung steht und somit durch eine Vielzahl unterschiedlicher und auch widersprüchlicher Außenerwartungen geprägt ist, besonders relevant.

Perspektivisch erscheint es sinnvoll, die Berufsrollenreflexion theoretisch weiterzuentwickeln und im Rahmen der Supervisionstheorie als eigenständige Variante systematisch zu konturieren. Während sich das Format bereits in verschiedenen Professionen – etwa im Sozialwesen (vgl. Heimann 2023) und in der polizeilichen Ausbildung – in der Praxis bewährt hat, fehlt bislang eine übergreifende theoretische Rahmung, die die spezifischen methodischen, institutionellen und professionsbezogenen Anforderungen systematisch reflektiert. Eine solche Ausarbeitung könnte dazu beitragen, das Format nicht nur im Kontext der Supervisionspraxis weiterzuentwickeln, sondern es auch disziplinär stärker im wissenschaftlichen Diskurs zu verankern.

Gerade im polizeilichen Feld, das durch seine institutionelle Einbindung in eine bürokratische Organisationsform mit spezifischen Abwehrmechanismen geprägt ist (vgl. Behr 2004), erweist sich die Berufsrollenreflexion als besonders herausfordernd und zugleich besonders notwendig. Die Konfrontation mit Ambivalenzen, Affekten und Rollenkonflikten in einer Organisation, die stark auf Kontrolle, Eindeutigkeit und Hierarchie ausgerichtet ist, macht ein spezifisch angepasstes supervisionsbezogenes Vorgehen erforderlich. Die Berufsrollenreflexion bietet hierfür einen strukturierten Rahmen, in dem diese

Spannungen bearbeitet und in die Entwicklung professioneller Identität überführt werden können – ein Potenzial, das auch über das polizeiliche Berufsfeld hinaus von Relevanz sein dürfte.

## Literatur

- Baumann, K. (2012): Supervision im Polizeiberuf als Instrument zur professionellen Selbstreflexion. Masterarbeit, Deutsche Hochschule der Polizei, Münster.
- Behr, R. (2004): „Wie haben hier nie gelernt, über Gefühle zu reden“. Erfahrungen mit Supervision in der Polizei. *FoRuM Supervision*, 12(24), S. 43-56.
- Behr, R. (2004): Supervision in der Polizei – Zeichen einer neuen Lernkultur oder politischer Reflex? In K. Liebl (Hrsg.): *Empirische Polizeiforschung V: Fehler und Lernkultur in der Polizei*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, S. 139-174.
- Bion, W. R. (1990): *Lernen durch Erfahrung* (1. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Dewey, J. (1910): *How we think*. New York: Heath and Co.
- Evelein, F. G., & Korthagen, F. (2015): *Practicing core reflection: Activities and lessons for teaching and learning from within*. London: Routledge.
- Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW / Arbeitsgruppe Berufsrollenreflexion. (2012): *Berufsrollenreflexion für Polizeibeamtinnen und -beamte während der Ausbildung*. Interner Bericht, FHöV NRW, Gelsenkirchen.
- Feltes, T. (2011): Soziale Arbeit und Polizei. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow & H. Ziegler (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik* (4., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 1349-1355.
- Fook, J. & Askeland, G. A. (2007): Challenges of Critical Reflection: ‘Nothing Ventured, Nothing Gained’. *Social Work Education*, 26(5), 520-533. <https://doi.org/10.1080/02615470601118662>
- Freitag, M. (2015): Die eierlegende Wollmilchsau: Berufsrollenreflexion bei der Polizei NRW. *Journal Supervision*, 2, S. 3-5.
- Freitag, M. (2017a): Konzeption des Studienmoduls. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 15-23.
- Freitag, M. (2017b): Selbstvergewisserung und Aufgabenstellung. Ethische Grundfragen und die Herausforderungen einer Ausbildungssupervision. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 43-60.
- Freitag, M. (2024): Supervision im System Polizei. *Supervision – Mensch, Arbeit, Organisation*, 03/2024, S. 41-45.
- Freitag, M., & Schophaus, M. (Hrsg.): (2017). *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft.
- Freitag, M., Palm, J., Pientka, M., & Zeitner, I. (2015): *Manual Berufsrollenreflexion*. Bericht der Arbeitsgruppe „Trainerleitfaden Berufsrollenreflexion“. Gelsenkirchen: FHöV NRW.

- Groeben, N., & Scheele, B. (2018): Forschungsprogramm subjektive Theorien. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: Springer.
- Gröning, K. (2012): Reflexive Supervision. Studienbrief. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Gröning, K. (2013): Supervision. Traditionslinien und Praxis einer reflexiven Institution (Originalausgabe). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995): Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11, S. 33-49.
- Heimann, R. (2023): Berufsrollenreflexion an einer Fachschule für Sozialwesen. Erkenntnisse zur Notwendigkeit einer Implementierung von Ausbildungssupervision in der (praxisintegrierten) Ausbildung zum\*zur Erzieher\*in. *FoRuM Supervision*, 31(61), S. 35-56.
- Holderegger, H. (2014): Die Bedeutung der Übertragung und Gegenübertragung im Alltag und in der Psychotherapie. *Psychotherapie-Wissenschaft*, (1), S. 35-42.
- Hössel, C. (2024): Der Blick von außen hilft. *STREIFE*, 04/2024, S. 26-27. [https://polizei.nrw/sites/default/files/2024-10/streife\\_04\\_2024\\_07\\_web.pdf](https://polizei.nrw/sites/default/files/2024-10/streife_04_2024_07_web.pdf)
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005): Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Leuschner, G. (2020): Supervision im Prozeß von Konzeptentwicklung oder „Wer A sagt, muß nicht B sagen“. Verfügbar unter: [https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2020/04/leuschner\\_langversion\\_das-eigentlich-supervisorische.pdf](https://www.dgsv.de/wp-content/uploads/2020/04/leuschner_langversion_das-eigentlich-supervisorische.pdf)
- Lode, F. (2025): *Fordernde Polizei*. Wiesbaden: Springer.
- Mezirow, J. (1981): A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, S. 3-24.
- Oevermann, U. (2001): Die Struktur sozialer Deutungsmuster. *Sozialer Sinn*, 1, S. 35-81.
- Schophaus, M. (2016): Reflexionskompetenz und Bürokratie. *Die neue Hochschule*, 03/2016, S. 74-77.
- Schophaus, M. (2017): Der Einfluss individueller Reflexionskompetenz auf die Polizeikultur. In: M. Freitag & M. Schophaus (Hrsg.): *Reflexive Polizei. Vermittlung von Reflexionskompetenz im Hochschulstudium*. Frankfurt am Main: Verlag für Polizeiwissenschaft, Prof. Dr. Clemens Lorei, S. 139-152.
- Schophaus, M. (2023): Reflexion in der Polizei – organisatorische und methodische Rahmenbedingungen. In M. S. Staller, B. Zaiser & S. Koerner (Hrsg.): *Handbuch Polizeipsychologie*. Wiesbaden: Springer, S. 151-169, [https://doi.org/10.1007/978-3-658-40118-4\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-40118-4_8)
- Schophaus, M., & Weber, M. (2019): Reflexionskompetenz in der Polizei. *Polizei & Wissenschaft*, 01/2019, S. 57-63.
- Schröer, N. (1997): Strukturanalytische Handlungstheorie und subjektive Sinnsetzung. In: T. Sutter (Hrsg.): *Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten*. Opladen: West-deutscher Verlag, S. 273-302.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schütz, A. (1974): *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1932)
- Stüwe, G., & Obermann, R. (1998): Polizei und Sozialarbeit. *Sozialemagazin*, 23(12), S. 15-31.
- Tietze, K.-O. (2018): *Kollegiale Beratung: Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. Reinbek bei

Hamburg: Rowohlt.

Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft. (2024, 4. Dezember: Curriculum Masterstudiengang Supervision und Beratung. Verfügbar unter: <https://www.uni-bielefeld.de/fakultaeten/erziehungswissenschaft/studium-und-lehre/weiterbildung/supervision-und-beratung/konzept/>

Völschow, Y. (2016): Kollegiales Coaching bei Justiz und Polizei. In: R. Wegener, M. Loebbert & A. Fritze (Hrsg.): Zur Differenzierung von Handlungsfeldern im Coaching. Wiesbaden: Springer.

Weber, M., & Schophaus, M. (2024): Personal theories of police officers about authority. *International Journal of Police Science & Management*, Online first, December 5, 2024. <https://doi.org/10.1177/14613557241293588>.



### **Kottowski, Thomas**

Lehrbeauftragter an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW, Supervisor (M.A.), Gesundheitspsychologie (B.A.) mit langjähriger Leitungserfahrung im Gesundheitswesen. Ausbildung in Gestalttherapie am Gestaltinstitut Köln. Derzeit Doktorand an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

*Kontakt: [supervision@kottowski.com](mailto:supervision@kottowski.com)*



### **Schophaus, Malte**

Prof., Dr., Professor für Psychologie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW, Bielefeld. Mitglied der Beratungsgenossenschaft e-fect eG, Beratung für Nachhaltige Entwicklung, Berlin.

*Kontakt: [malte.schophaus@hspv.nrw.de](mailto:malte.schophaus@hspv.nrw.de)*